

Schrade, Gisela

## Ein Beitrag zur Grundlegung der Sprachkunde in der Volksschule

Präsidium des Pädagogischen Hochschultages [Hrsg.]; Geschäftsstelle des Arbeitskreises Pädagogischer Hochschulen [Hrsg.]: Das Problem der Didaktik. Bericht über den fünften Deutschen Pädagogischen Hochschultag vom 1. bis 5. Oktober 1962 in Trier. Weinheim : Beltz 1964, S. 78-87. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 3)



Quellenangabe/ Citation:

Schrade, Gisela: Ein Beitrag zur Grundlegung der Sprachkunde in der Volksschule - In: Präsidium des Pädagogischen Hochschultages [Hrsg.]; Geschäftsstelle des Arbeitskreises Pädagogischer Hochschulen [Hrsg.]: Das Problem der Didaktik. Bericht über den fünften Deutschen Pädagogischen Hochschultag vom 1. bis 5. Oktober 1962 in Trier. Weinheim : Beltz 1964, S. 78-87 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-235189 - DOI: 10.25656/01:23518

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-235189>

<https://doi.org/10.25656/01:23518>

in Kooperation mit / in cooperation with:

# BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, veröffentlichen oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.  
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

# ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK

*Herausgegeben von*

Fritz Blättner / Hans Bohnenkamp / Otto Friedrich Bollnow / Wolfgang Brezinka

Josef Derbolav / Josef Dolch / Andreas Flitner / Wilhelm Flitner

Georg Geißler / Oskar Hammelsbeck / August Klein / Martinus J. Langeveld

Ernst Lichtenstein / Wolfgang Scheibe / Franz Vilsmeier

mitbegründet von Erich Weniger †

Geschäftsführender Herausgeber:

Georg Geißler

Schriftleiter:

August Klein und Wolfgang Scheibe

## 3. Beiheft

### Das Problem der Didaktik

*Bericht über den fünften Deutschen Pädagogischen Hochschultag*

*vom 1. bis 5. Oktober 1962 in Trier*

Herausgegeben vom Präsidium des Pädagogischen Hochschultages durch die Geschäftsstelle des Arbeitskreises Pädagogischer Hochschulen, Wuppertal-Barmen, Dietrich-Bonhoeffer-Weg 1

## INHALT

Vorwort	1
Oskar Hammelsbeck	Begrüßungsansprache . . . . . 2
Felix Messerschmid	Politische und Musische Bildung . . . . . 5
Wolfgang Klaffki	Das Problem der Didaktik . . . . . 19
Klaus Doderer	Didaktische Grundprobleme der muttersprachlichen und literarischen Bildung . . . . . 63
Gisela Schrade	Ein Beitrag zur Grundlegung der Sprachkunde in der Volksschule . . . . . 78
Dietrich Pregel	Probleme der Erforschung kindlicher Sprache und kindlichen Stils . . . . . 88
Gunter Otto	Über didaktische Konzepte des Kunstunterrichtes . . . 109
Wolfgang Bleichroth	Zur Didaktik der Naturlehre . . . . . 127
Ilse Lichtenstein-Rother	Gedanken zur inhaltlichen und methodischen Struktur der Volksschule . . . . . 145
Oskar Hammelsbeck	Zusammenfassung und Ausblick . . . . . 170

1. Auflage 1963, 2. Auflage 1963, 3. Auflage 1964

© 1963 Julius Beltz, Weinheim und Schwann, Düsseldorf

Printed in Germany

GISELA SCHRADE

## Ein Beitrag zur Grundlegung der Sprachkunde in der Volksschule

Noch 1950 betitelte Leo Weisgerber einen Artikel „Grammatik im Kreuzfeuer“. <sup>1)</sup> Zehn Jahre später aber kann er in einem Rückblick sagen: „Die Wende im grammatischen Wollen erscheint als vollzogen... die Gewichte haben sich verlagert.“ <sup>2)</sup> Dies zeigt, wie fundamental sich die allgemeine Neubesinnung auf Wesen, Wert und Leistung der Muttersprache gerade auf dem Gebiet der bewußten Sprachpflege auswirkte. Von den neuen Erkenntnissen aus mußte auch sie sich erneut auf ihren Auftrag innerhalb des muttersprachlichen Unterrichtes besinnen.

Die folgenden Ausführungen wollen auf einige Grundprobleme, die sich dabei ergeben, hinweisen. Dabei fragen wir zunächst nach den Bildungsgehalten und den Bildungsinhalten der Sprachkunde. Wir rücken dann im zweiten Teil die Sprachwelt des Kindes ins Blickfeld, und greifen abschließend noch einige Fragen zur Methodik auf.

### *Bildungsgehalte der Sprachkunde*

Kennzeichnend für die neue Sichtweise auf die Sprache ist das Zurücktreten des Interesses an der Lautlehre und an grammatischen Regeln und Gesetzen, wie sie vom Sprachbau abgelesen sind – und die Zuwendung zur Sprache, als der Sprache des Menschen. Die zu verstehen ist als überkommenes geistiges Erbe der Sprachgemeinschaft und als geistige Möglichkeit des Einzelnen. Diese Wende wird für das Pädagogische belangvoll, weil mit der Bezogenheit der Sprache auf den Menschen zugleich auch ihre Leistung für ihn und ihre Wirkung auf ihn ins Blickfeld rückt, – und daraus werden für uns ihre Bildungsgehalte aufweisbar.

Deutlich wird dies, wenn wir uns Wilhelm von Humboldts bedeutungsvolle Einsicht vergegenwärtigen, daß jede Muttersprache eine ganz bestimmte Weltansicht aufweise, weil mit ihren Sprachzeichen nicht nur auf die objektive Außenwelt verwiesen werde, sondern zugleich die erlebende Innerlichkeit der Sprechenden in diese Zeichen eingegangen sei. So trage Sprache als Erbe die Lebenserfahrungen vieler Generationen weiter, sie enthalte bereits gedeutetes Sein.

Die moderne Sprachwissenschaft hat uns in diesem Sinne die Weltansicht *unserer* Muttersprache erschlossen. Sie macht deshalb nicht mehr allein auf Formales, sondern auf Wortinhalte und Satzbaupläne aufmerksam. Nur beispielhaft sei dies angedeutet:

Typisch für unsere hochdifferenzierten Sprachen scheint zu sein, daß ihre Hauptwörter nicht Eigennamen, sondern Namensbegriffe sind. Sie verweisen zunächst auf etwas Bestimmtes im Fluß des Erlebens, machen es greifbar und unserem Bewußtsein gegenwärtig. (Man spricht von der artikulierenden Funktion der Sprache.) — Aber darüber hinaus vollziehen Namen zugleich eine Einordnung des Gegenstandes in gedachte, geistige Ordnungen, von denen aus unsere Lebenswelt erst überschaubar wird. (Die Reihe: Pflanze — Baum — Birke deutet z. B. verschiedene Ordnungsmöglichkeiten der Sprache an.)

Aber mit dieser Klassifizierung erschöpft sich die Leistung des Wortes nicht, denn es enthält nicht allein Begriffliches, sondern auch gefühls- und erlebnismäßige Erfahrungen der Sprachgemeinschaft. Leo Weisgerber macht dies etwa am Wort „Unkraut“ oder am Wortfeld „sterben“ eindringlich sichtbar.<sup>3)</sup> — So zeigt sich Sprache als Erbe als ein ordnender und deutender Zugriff auf die Lebenswelt.

Schauen wir von hier auf den einzelnen Menschen, so wird uns verständlich, warum er in die Muttersprache hineinwachsen muß, wie wir dies nicht nur vom Kind, sondern auch von uns Erwachsenen her kennen. Dabei wird für uns wichtig, daß es die Sprache in die Freiheit des Einzelnen legt, ihre überindividuellen Gehalte sprechend und verstehend verschieden tief und eindringlich zu erfahren. Von der Art dieses Erfassens hängt aber auch ihre bildende Wirkung ab.

Was bedeutet dies für unsere Sprachkundearbeit? Sie muß, will sie nicht an den Bildungsgehalten der Sprache vorbeigehen, jene sprachlichen Inhalte und mit ihnen die Sichtweise der Muttersprache erschließen. Anders gesagt: sie muß über die Sprachmittel das Verhältnis von Mensch und Welt in den Blick bringen. Dies kann sie aber nur, wenn sie nicht bei äußeren Sprachformen, sondern bei dem geistigen Akt ansetzt, in dem jeder Mensch mit der Sprache den Zugriff auf die Welt vollzieht. Konkret heißt dies für die Sprachkunde ein Doppeltes:

Einmal muß sie das Kind sprachschaffend erfahren lassen, was es für den Menschen bedeutet, daß er Erlebtes und Gedachtes ins Wort heben kann,

und zum andern muß sie dazu anleiten, das in der Sprache Bedeutete mit wachsender Lebens- und Spracherfahrung immer besser nachzuvollziehen und auszuschöpfen.

Aus diesen Einsichten ergibt sich das Bildungsziel: Es kann nicht in erster Linie in formallogischer Denkschulung oder in grammatischem Wissen liegen, wie man glaubte, sondern im verantworteten Gebrauch der Sprache. Dies meint nicht allein Sprachgewandtheit, sondern — mit den Worten Leo Weisgerbers — Erziehung zur Sprache und zum rechten Sprachgefährten,<sup>4)</sup> der die Möglichkeit hat, sich über die Sprache Welt zu erschließen und zum geistigen Austausch mit den Mitmenschen zu kommen.

Von diesem Ansatz aus, so glauben wir, ermöglicht Sprache Menschenbildung — Von hierher aber wird zugleich deutlich, daß die Sprache diese Bildung auch aus sich fordert. Denn ihre überindividuellen Gehalte sollen erhalten, gepflegt, ja feiner differenziert weitergegeben werde.

### *Bildungsinhalte der Sprachkunde*

Gehen wir nun von unserem ersten Teilergebnis weiter zu der Frage nach den Bildungsinhalten. Es kann nicht meine Aufgabe sein, den ganzen Kanon aufzuweisen, vielmehr möchte ich nach leitenden Maßstäben für die Auswahl fragen.

Aber schon können wir nicht mehr voraussetzungslos vorgehen, denn wir wissen, daß nur das Bildungsinhalt werden kann, was unser Bildungsziel intendiert. Und dies heißt:

Nur was direkt im Dienste des Sprechanliegens und des Sprachverstehens steht, also was die Sprachkraft fördert und stärkt... oder: was besonders zwingend die Wirkweise und Leistung der Sprache erfahrbar macht und darüber zu bewußt verantwortetem Sprachgebrauch führt.

Was kann also aus dieser doppelten Sicht Bildungsinhalt werden? Bildungsinhalt ist zuerst, das mag merkwürdig anmuten, ist aber heute unbestritten, die *ganze* Sprachwirklichkeit des Kindes, die es vom außerschulischen Umgang in die Schule mitbringt. Dies liegt weit ab von jeder Forderung nach Vollständigkeit. Es ist nicht daran gedacht, alle Sprachmöglichkeiten des Kindes nun nacheinander zu betrachten. Die pädagogische Rechtfertigung für das Ansinnen, von der kindlichen Sprachwelt auszugehen, liegt vielmehr in einem anderen Zusammenhang:

Der kindliche Sprachkreis ist Grundbestand und Wachstumszentrum der späteren Erwachsenensprache. Er ist zentriert in der individuellen Erlebenswelt. Von diesem kleinen Sprachausschnitt aus wachsen dem Menschen weitere Erfahrungen zu und in ihm erfährt er den sprachlichen Wirkungszusammenhang. Daher müssen wir bei unseren sprachpflegerischen Ansätzen in der Volksschule dieses Umfeld im Auge haben und uns fragen, wie wir fördernd und bildend eingreifen können.

Hier muß einiges durchdacht werden: Gerade bei Volksschülern müssen wir oft mit einer wenig gepflegten Sprachumgebung rechnen. Unsere erste Aufgabe ist es daher, berichtigend und verfeinernd einzugreifen, wo Falsches, offensichtliche Lässigkeiten oder Grobheiten der Umgangssprache vorliegen. Schon dies ist Arbeit am „sprachlichen Weltbild“, geben doch die Nuancen der Ausdrücke zugleich eine verschieden wertende Einstellung zur Lebenswelt wieder.

Von der Eigensprache des Kindes aus wird die Sprachkunde aber auch beachten müssen, wo die natürlichen Ansatzpunkte für das Sprachwachsen liegen. Da besonders bei jüngeren Kindern die Sprachmöglichkeiten nicht zureichen, das Erlebte zu fassen, ist das Sprachbedürfnis hier sehr groß. Es wird daher wichtig, fächerübergreifend die Spracherfahrungen den Sacherfahrungen anzugleichen. Spracharbeit wird hier prinzipielle Forderung. Man muß aber wohl beachten, daß sie unter diesem Aspekt dienende Funktion bekommt. Sie ermöglicht Sacherfahrung und deren geistige Durchdringung.

Allein von dieser Arbeit aus können wir jedoch unser Bildungsziel nicht erreichen. Wo es uns um bewußte Sprachhaltung geht, bedarf es der Sprachsicherheit

und der Einsicht in den Bau der Sprache. Unsere Besinnung auf die Bildungsinhalte muß daher eine neue Richtung nehmen. Wir müssen fragen, welche Teile des Wortschatzes und welche Mittel der Redefügungen aus dem Sprachganzen herausgehoben werden sollen, zu einprägender Übung und zu verweilender Betrachtung. Wiederum geht es nicht um Systematik und Vollständigkeit. Auch ist neben der Auswahl gleich gewichtig, wie die Redemittel in den Blick gebracht werden. Doch gilt, was zum Grundbestand gerechnet wird, muß die muttersprachlichen Sagenweisen festigen und differenzieren, oder muß Entdeckungen über die Eigenart der Muttersprache ermöglichen. Von dieser Seite her sollen auch dem Volksschüler Einblicke in die innersprachlichen Normen und Gesetze gelingen, an denen er seine Aussageweise prüfen kann und sich über sein eigenes Denken klar werden.

Wenn ich recht sehe, sind die sprachwissenschaftlichen Ergebnisse von pädagogischer Seite noch nicht durchweg so durchdacht, daß sich verbindlich sagen läßt, welche Einzelformen als unerläßlicher Bestand an Bildungsinhalten zu gelten hat. So ist z. B. heute noch umstritten, welche Wortarten besonders hervorgehoben werden sollen, weil dies natürlich von der Rangordnung abhängt, die man ihnen im Ganzen zugesteht.

Aber vielleicht sind diese Einzelheiten weniger wichtig, weil man dabei ja auch immer regionale Besonderheiten beachten muß, gefährdete Formen etc. Wichtig aber scheint mir zu sein, daß wir von der Sprachforschung auch neue Aspekte bekommen, unter denen wir die Sprachmittel als Bildungsinhalte betrachten können. Vom Wortschatz aus möchte ich beispielhaft andeuten, wie ich das meine:<sup>5)</sup>

Einmal wird das Wort in seiner Aussagekraft als Wortart wichtig. Dazu gehört seine Reichweite im Sachzusammenhang, aber auch seine Stellung im Wortfeld.

Ganz andere Aussagemöglichkeiten kommen in Sicht, wenn wir das Wort von seiner Funktion im Satz aus betrachten. Dabei wird ausschlaggebend, mit welchen anderen Wörtern es in Beziehung tritt.

Bildungsinhalt kann das Wort schließlich auch noch werden von der Wortbildungslehre aus. Hier läßt sich schon an einfachen Zusammensetzungen zeigen, wie sich die Sprache fortschreitend differenziert und dabei die entsprechenden Sach- oder Sinnbezirke immer genauer erschließt. Hierzu gehören natürlich auch die Ableitungen, insbesondere Wortfamilien.

Bei der Auswahl der Bildungsinhalte denkt man unwillkürlich an gute Umgangssprache. Mehr denn je müssen wir aber heute die Vielfältigkeit der Lebensbezirke mit ihrer je eigenen Sagenweise bedenken. Vieles ragt in die Sprachwelt des Kindes oder später des Erwachsenen hinein, was die Schule bislang unerwähnt ließ: Werbung und Reklame, Presse, Rundfunk und Fernsehen, Geschäftsleben und Technik... um nur einige Beispiele zu geben. Der Sprachunterricht sollte doch wenigstens zeigen, welches für die verschiedenen Gebiete die angemessene Ausdrucksweise ist. Unsere neuesten Sprachbücher haben sich bereits darauf eingestellt.<sup>6)</sup>

Damit ist der Fragenkreis um die Bildungsinhalte sicher nicht erschöpfend behandelt. Manches bedarf noch der Klärung:

So etwa die Frage, ob man an den alten grammatischen Termini festhalten soll oder solche einführen, die der neuen Sichtweise angepaßt sind. Um der Schüler willen scheint mir hier vor allem Einheitlichkeit und Verbindlichkeit geboten. Es bleibt dann immer noch die Möglichkeit, vorübergehend Hilfsbegriffe einzuführen.

Ungeklärt ist auch das Verhältnis von Sprachlehre und Sprachkunde. Nicht überall versteht man darunter dasselbe. Ich weiß, daß auch die Bezeichnung „Sprachkunde“ — als Zusammenfassung — in meinem Thema recht anfechtbar ist.

Doch dies alles läßt sich klären. Mir scheint im Augenblick eine andere Sorge größer zu sein. Gerade wenn wir auf Systematik und äußere Abgeschlossenheit verzichten, muß die gesamte Spracharbeit aller Einzelfächer um so mehr in sich bündig sein. Dies erreicht man aber nur über das richtige Verhältnis zur Sprache. Von daher haben ganz bestimmt viele ältere Kollegen schon immer sprachrichtig im heutigen Sinne unterrichtet. Für die jungen Lehrer aber ist es nicht leicht, sich allein mit den neu aufgeworfenen Problemen auseinanderzusetzen. Selbst für unsere Studierenden scheint mir bei der geringen Stundenzahl höchstens eine erste Anleitung möglich zu werden.

### *Die Sprachwelt des Kindes*

Unsere bisherigen Überlegungen gingen vom Fachwissenschaftlichen aus und bestimmten das Bildungsanliegen nur im Hinblick auf das zu erreichende Ziel: den sprachverantwortlichen Erwachsenen. Im Mittelpunkt des Bildungsgeschehens steht aber das Kind, das noch am Anfang der Sprache steht. Von seiner Perspektive her müssen wir jetzt fragen: In welchem Verhältnis steht die Kindersprache zur Erwachsenensprache? Oder: Besteht zwischen der entwicklungsbedingten Sprachstufe unserer Volksschulkinder und der Sprache als Gegenstand der Wissenschaft ein wesensmäßiger oder nur ein gradmäßiger Unterschied?

Früher galt allgemein die Ansicht, Kindersprache sei eine unfertige Erwachsenensprache. Im Unterricht ging es darum, dem Kind zu möglichst rascher Übernahme des Sprachmaterials zu verhelfen.

Seit man stärker auf das Sprachinhaltliche und die Leistung der Sprache eingestellt ist, weiß man auch, daß die Dinge so einfach nicht liegen. Mir scheint, man müsse hier zwei Seiten beachten: Einerseits wissen wir heute, daß schon das vorschulpflichtige, ja sogar das kleine Kind Sprache nicht einfach äußerlich übernimmt, sondern so gebraucht, daß es mit ihr seine kindliche Lebenserfahrung darstellt und ins Wort hebt. Insofern darf man wohl mit Theodor Rutt sagen,<sup>7)</sup> schon die Altersmundart des Kindes umfasse das volle, wirkende Wesen der Sprache. Schon hier schlägt die Sprache Brücke zwischen dem Kind und seiner Welt. Wir wissen aber auch andererseits, wie frei und eigenwillig das Kind mit der Sprache umgeht. Es kann ihre Auffassungsweisen und Denkformen zunächst

noch nicht voll ergreifen. Es muß erst stufenweise in die Muttersprache hineinwachsen. Schon Berthold Otto und nach ihm Walther Seidemann<sup>8)</sup> verwiesen nicht nur auf die besonderen Aussageweisen der Altersmundart, sondern auch darauf, daß sich das Verhältnis des Kindes zur Sprache im Laufe der Entwicklung immer wieder ändert, bis es schließlich Sprache in ihrem vollen Sinne gebrauchen kann.

Von beiden Seiten aus kann man dem Wesen der Kindersprache verstehend näher kommen. — Auf das kindliche Verhältnis zur Sprache schauend, versuchen verschiedene Arbeiten die Sprachstufen mit ihren entwicklungsbedingten Eigenheiten und Gestaltungsgesetzen gegeneinander abzuheben.<sup>9)</sup> Solche Stillforschungen können auch für die Sprachkunde förderlich werden. Für die Spracharbeit im engeren Sinne ist es aber gerade in diesem Rahmen auch wichtig zu erfahren, wie das Kind in den Gebrauch der einzelnen Sprachformen hineinwächst. Etwa wie sich die Zeitadverbien ausgliedern (noch Schulanfänger sind hier ja unsicher) oder wann bei Präpositionen und Konjunktionen Bedeutungsnuancierungen unterschieden werden. Nehmen wir als Beispiel für die Eigenart der Kindersprache wieder etwas aus dem Wortschatz, diesmal die Begriffsentwicklung.<sup>10)</sup>

Am auffallendsten ist dabei, daß Kinder Namen und Begriffe zunächst nicht im Sinne und in der Reichweite der Erwachsenensprache nehmen. Schon die ersten kindlichen Ausdrücke, die mehrdeutig auf alles mögliche angewendet werden, sei es „deita“ oder „ada“, sind nicht im Sachlichen, sondern im Erlebnismäßigen zentriert. Aber auch wo das Kind Wörter aus der Erwachsenensprache gebraucht, kann dahinter eine ganz eigene Verstehens- und Denkweise stehen. Dies wird für uns wichtig, weil uns die Erfahrung zeigt, wie wahr es ist, wenn Heinz Werner sagt: „die Entwicklung“ sei „keineswegs mit dem frühen Alter abgeschlossen, sondern wiederhole sich auf höheren Altersstufen unter neuartigen Sprachumständen.“<sup>11)</sup> In einer Übung des letzten Semesters fiel uns z. B. auf, wie unglaublich stark die Sprachanpassung in der Pubertätszeit ist. Hier wird vieles klischeehaft übernommen, und dann in ganz privater Weise gedeutet.

Die Ausgliederung der Sprachmittel steht in Beziehung zur inneren Reifung und zur fortschreitenden Welterfahrung. Deshalb kann auch Wilhelm Hansen sagen, das Kind trete an die Sprache in der Weise heran, wie es an die Welt herantrete.<sup>12)</sup> Es faßt viel anschaulicher, gegenständlicher und erlebnisbestimmter auf als Erwachsene.

Der Holländer W. Kaper hat dazu an seinen Kindern Aufschlußreiches beobachtet und in einer neueren Dissertation veröffentlicht:<sup>13)</sup> Er zeigt, daß die Wortbedeutungen zunächst ganz eng mit den kindlichen Erlebnissen und Vorstellungen verbunden sind, in deren Zusammenhang das Wort zum ersten Mal begegnete. Daraus resultiert dann die sehr konkrete und undifferenzierte Begriffsauffassung, bei der Verallgemeinerndes noch völlig fehlt. — Schon immer verwies man ja auf die enge Verbindung von Wort und Sache. Kapers Sohn konnte z. B. das Wort Kuh noch nicht begrifflich anwenden und unterschied deshalb: Rotbunte, Schwarzbunte und Kuh. Er war entrüstet, als der Vater die Rotbunte als Kuh bezeichnete.



Es zeigt sich aber auch, daß Namensbegriffe, die für uns eindeutig fixiert sind, in ihrem Sinngehalt für Kinder rasch wechseln können, je nach der Erlebenslage. So ist Kapers Sohn das Wort „Meer“ zuerst mit spritzendem Wasser verbunden, nach weiteren Erfahrungen spielt sich das Schimmernde so in den Vordergrund, daß er helle Gasthaustische als „Meer“ bezeichnet.

Schon von diesen wenigen Beispielen aus bekommen wir wichtige Hinweise für unsere Sprachbildung:

Der Abstand zwischen der Kinder- und der Hochsprache ist groß. Der kindliche Zugriff auf die Welt ein anderer als der unserer hochdifferenzierten Sprache. Es kann uns daher gar nicht um eine rasche Angleichung an die Hochsprache zu tun sein. Sprachgewohnheiten lassen sich nicht äußerlich übernehmen und auch nicht über Regeln lernen. Vielmehr scheint die Bemerkung Kapers auch für den Unterricht zu gelten: das Kind müsse dasselbe Wort mehreremale neu erlernen. Dies heißt für uns, es soll von natürlichen Sprechsituationen aus zu echten Sprach Erfahrungen kommen.

Aus diesen Überlegungen wird uns auch verständlich, warum uns die Psychologie vor allzufrüher Sprachbetrachtung warnt. Das Kind steht ja noch in der Auseinandersetzung mit der Sprache, wie soll es über sie reflektieren? Erst wenn ihm die Sicherheit im sach- und sprachrichtigen Gebrauch zugewachsen ist, kann es vergleichend auch Gesetze erkennen. Es bekommt ein neues Verhältnis zur Sprache.

Aber wenden wir uns nun der anderen Seite zu. Wir sagten, schon das kleine Kind gebrauche die Sprache zeichenhaft. Hier werden der Psychologie die Prinzipien wichtig, nach denen das Kind aktiv und selbsttätig seinen Sprachbesitz erweitert. Sie verweist neben der Selektion vor allem auf die Analogiebildungen. Kindliche Fehlbildungen geben hier Einblick. Nicht nur bei der Konjugation: rufte, liefte . . . sondern auch, wie ich in den Ferien erlebte, wenn ein sechsjähriger vom Wort Beil das Verb „abbeilen“ ableitet.

Sicher ist bekannt, daß sich innerhalb der Sprachkunde die Richtung des „Sprachschöpferischen Unterrichtes“ auf solche Beobachtungen stützt. Den Grundgedanken darf man vielleicht so aussprechen:

Weil Kinder schon beim Spracherwerb bestimmte Spielregeln der Sprache selbst entdecken, und nach ihnen arbeiten, wird es möglich, schon mit jüngeren Kindern vom Sprachhandeln her „ins Innere der Sprache zu schauen“, wie etwa Artur Kern sagt.<sup>14)</sup> Das Kind soll hier nicht nur auf Sach- sondern auch auf Sprachentdeckung gehen. — In diesem Zusammenhang wurde mir gerade die Dissertation von Kaper sehr interessant. Er distanziert sich nämlich von der üblichen psychologischen Ansicht, das Interesse des Kindes sei nicht auf die Sprache, sondern allein auf das Gemeinte gerichtet. Durch Beispiele belegt er, daß Kinder schon früh auch ein ausgesprochen sprachliches Interesse zeigen. Nicht an Regeln freilich aber an der Zugriffsweise der Sprache. Kinder kritisieren nicht nur die Wortwahl und grammatischen Ausdrücke, sie fragen mitunter sogar direkt, warum heißt es so? Nur eines der vielen Beispiele: Ein Siebenjähriger versucht den Ausdruck

„Leidener Käse“ sprachlich zu erklären und fragt, indem er ein Kümmelkorn zeigt: ist dies ein Leids? Kaper hebt auch sehr stark das Kontrastprinzip hervor und glaubt, es gehe von klangähnlichen Wörtern ein starker Impuls zur Sprachentwicklung aus, weil sie das Kind veranlassen, Bedeutungsunterschiede herauszuarbeiten. — Ich erwähne dies alles, weil mir scheint, auch diese Ansätze sollten weiter verfolgt werden. Von gesicherten Einblicken könnte unser Sprachunterricht manches gewinnen.

### *Methodische Probleme*

Doch gehen wir weiter und stellen abschließend die Frage, in welchem Verhältnis die Methodik zu den bisher erörterten didaktischen Grundproblemen steht.

Zunächst: Welches ist der Auftrag der Methodik? — Ich würde sagen: Sie muß die *Bildungsinhalte* so in den Blick bringen, daß die implizierten *Bildungsgehalte* dem Kind erfahrbar oder an ihm wirksam werden.

Damit ist zugleich Freiheit und Bindung der Methode angezeigt. Freiheit, weil man auf verschiedenen Wegen vorgehen kann; Bindung, weil jeder der gewählten Wege die Sinnrichtung auf das Bildungsziel einhalten muß.

Da seit einiger Zeit Wortfelder zum Grundbestand unserer sprachkundlichen Bildungsarbeit gehören, will ich versuchen, an diesem Thema die Wechselbeziehung von fachtheoretischer Überlegung und methodischer Gestaltung aufzuweisen.

Wo die methodische Arbeit beginnt, ist der Bildungsinhalt schon vorgegeben. Ihn dürfen wir sachlich nicht verfehlen. Daher müssen wir uns zuerst seiner sachlogischen Struktur vergewissern. Für das Wortfeld müssen wir uns also klar machen, daß es um Wörter geht, die vom Sprachinhaltlichen her zusammengehören und miteinander einen Sach- oder Sinnbezirk des Lebens sprachlich erschließen. — Haben wir die Wörter dann vor uns, so zeigt sich, daß sie untereinander in verschieden naher Beziehung stehen, d. h. die Felder können nach verschiedenen Ordnungsgesichtspunkten gegliedert werden. — Erst innerhalb dieser Feldgliederung bekommen dann die Einzelwörter ihren Stellenwert in der Abgrenzung zum Feldnachbarn.

Wir werden nun in einem zweiten Schritt diese Ergebnisse mit unserem Bildungsanliegen vergleichen, unter der Leitfrage, was das Kind daraus gewinnen soll. Dabei wird uns grundsätzlich klar, daß man Wortfelder niemals um ihrer selbst willen behandeln darf und daß es auch nicht um Vollständigkeit geht. Wir richten uns nach dem Sprachbedürfnis des Kindes und wollen, daß es eine neue Einsicht organisch seiner Eigensprache eingliedert. In diesem Sinne kann der Gewinn aus der Wortfeldbehandlung ein dreifacher werden:

Das Kind wird über die Sprache auf einen ihm mindestens teilweise schon bekannten Sachbezirk hingewiesen, es beachtet ihn jetzt bewußt.

Von den sprachlichen Ordnungsgesichtspunkten aus treten dabei einzelne Seiten sehr deutlich hervor.

Der *sprachliche* Gewinn aber liegt dort, wo das Kind aus dem innersprachlichen Vergleich die Aussagekraft und die Reichweite der einzelnen Ausdrücke erfährt.

Daß diese Feststellungen nicht nur theoretisch, sondern tatsächlich auch methodisch relevant werden, wird klar, wenn wir bedenken, daß es sich von hier aus absolut verbietet, in Wortfeldstunden beim Zusammentragen der Wörter und ihrer Anwendung in Einzelsätzen stehenzubleiben. Ja aus der Sachanalyse ergeben sich sogar schon bestimmte Artikulationspunkte der Stunde: In ihrem Mittelpunkt steht als echte Spracharbeit die Bedeutungserhellung. Die Wechselwirkung von Sprache und Sache muß deutlich werden: Ändert sich die Sache, so ändert sich auch die Sprache.

So sind wir also zweifellos von den Bildungsinhalten her methodisch gebunden. Aber gerade hier zeigt sich zugleich auch die Freiheit und die Eigenständigkeit der Methodik: Wir können die theoretischen Ergebnisse dem Kind nicht so, wie wir sie aufzeigten, vorlegen. Es bedarf einer sagbaren Form. Diese Umwandlung aber bleibt der Gestaltungskraft des Unterrichtenden überlassen. Man muß ihm hier das Recht auf eigene Intuition und produktive Kraft einräumen.

Doch wird sich jeder, bevor er seine Erfindergabe spielen läßt, daran erinnern, daß im Mittelpunkt allen Bildungsgeschehens das Kind steht, das aus seiner Reifestufe und seiner individuellen Lage ganz bestimmte Rücksichten verlangt. Auf unser Beispiel angewendet: Wir fragen uns, welche Wörter des Feldes dem Kind schon vertraut sind und in welchen Zusammenhängen. Wir prüfen also das Vorwissen und die vermutliche Auffassungsbereitschaft. Daraus ergibt sich dann die Einsicht, welcher methodischen Zwischenschritte es bedarf.

Also sind die Vermittlungsfragen immer ausgespannt zwischen fachtheoretischer Analyse und psychologischer Besinnung.

Trotzdem ergibt sich eine ganze Reihe von Fragestellungen, die ausgesprochen methodischer Art sind.

Spielen wir noch einige an unserem Beispiel durch:

Da ist das Problem der ersten Begegnung mit dem Bildungsstoff. Welche Ausgangssituation wähle ich, um der Anteilnahme des Kindes sicher zu sein? Beim Wortfeld kann ich über Beobachtungsaufgaben zur Versprachlichung kommen, oder von Sprachmängeln im Aufsatz ausgehen. Am Anfang kann aber auch eine Gesprächssituation stehen oder ein Textganzes. Hier bin ich frei, doch kommt es immer darauf an, die für den Augenblick fruchtbarste Situation zu finden und dann von ihr aus mit methodischem Geschick durch eine Aufforderung, Behauptung oder einen Zweifel den Blick des Kindes auf das Wesentliche zu lenken.

Damit eng verbunden ist die methodische Frage nach der Unterrichtsform in der ich arbeite: Ist das Gespräch, die Gruppen- oder Stillarbeit der Situation angemessen? Werde ich ein Wettspiel anregen oder Anschauungsmaterial bereitstellen?

Steht aber im Mittelpunkt die Bedeutungserhellung, so ist diese auch methodisch das zentrale Anliegen. Dazu gehört die exakte Auswahl der Einzelwörter, an denen wir spracherhellend arbeiten, und die Überlegung, wie wir auf ihren Bedeutungsgehalt aufmerksam machen. Ob durch die Schlüsselfrage: warum sagt man so? oder durch eine Gegenüberstellung oder mimische Darstellung?

Schließlich gilt es zu bedenken, in welcher Art die betrachteten Formen in den Sprachzusammenhang zurückgenommen werden. Auch hier bleiben wir in der Sprechsituation.

Zusammenfassend dürfen wir sagen: Methodisches ist eng an die Normstruktur des Bildungsinhaltes gebunden. Es bleibt aber trotzdem wahr, daß das Methodische auch ein Gebiet ist, das seinen eigenen Gesetzen folgt und eigenständige Arbeit verlangt.

Damit stehe ich am Ende meiner Ausführungen. Einiges nur konnte ich herausheben. Manches ließe sich bestimmt auch anders sagen. Der Zweck des Referates aber ist erreicht, wenn es zu einer fruchtbaren Diskussion anregt.

### *Anmerkungen*

1 Wirkendes Wort 1950 I Seite 129 ff.

2 Wirkendes Wort 1960 VI Seite 321.

3 Vgl. Leo Weisgerber: „Vom Weltbild der deutschen Sprache“, Düsseldorf 1954<sup>2</sup>, 1. Halbband Seite 52 und 141.

4 Vgl. Leo Weisgerber: „Tor zur Muttersprache“, Düsseldorf 1954, Seite 23.

5 Anmerkung: Die Betrachtungsweise vom Satz aus zeigt Hans Glinz im „Handbuch des Deutschunterrichtes“, herausgeg. v. Alexander Beinlich, Emsdetten 1961. Vgl. S. 293.

6 Vgl. „Westermanns Sprachbuch“, Braunschweig 1962 und „Lebendige Sprache“, Frankfurt, Neuauflage 1962.

7 Theodor Rutt: „Sprachentfaltung und Buch“, Ratingen 1961<sup>2</sup>, S. 50 u. 70.

8 Walther Seidemann: „Der Deutschunterricht als innere Sprachbildung“, Heidelberg 1958<sup>3</sup>. Vgl. S. 54 ff und 70 ff.

9 Beiträge zur Stilforschung: u. a.: Ilse Obrig: „Kinder erzählen angefangene Geschichten weiter“, München und Berlin; Hildegard Hetzer: „Die entwicklungsbedingten Stilformen von kindlichen und jugendlichen Schreibern.“ Frankfurt o. J.; Anna Krüger: „Sprache und Darstellungsform der Kinder.“ Frankfurt o. J.; Vgl. den neuen Ansatz bei Klaus Doderer: „Zur sprachlichen Situation des Schulanfängers“, Westermanns Päd. Beiträge, 12. Jg., 1960, S. 411 ff.

10 Vgl. dazu: Hans Pohlmann: „Beitrag zur Psychologie des Schulkindes“, Leipzig 1912; Wilhelm Hansen: „Die Entwicklung des kindlichen Weltbildes“, München 1952<sup>2</sup>; Heinz Werner: „Einführung in die Entwicklungspsychologie“, München 1959<sup>3</sup>; W. Kaper: „Kindersprachforschung mit Hilfe des Kindes“, Groningen 1959.

11 Heinz Werner: a. a. O., S. 210/11.

12 W. Hansen: a. a. O., S. 121.

13 W. Kaper: a. a. O.

14 A. und E. Kern: „Sprachschöpferischer Unterricht“, Freiburg 1953<sup>3</sup>.